

PESSOALIDADE E SUBJETIVIDADE DO ESTUDANTE-LEITOR NA ESCOLARIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

Irando Alves Martins Neto¹

Resumo

Ao propor uma abordagem flexível e centrada no educando no que se refere ao trabalho de compreensão textual, o presente artigo apresenta e discute abordagens de ensino de leitura do texto literário na escola a partir de duas fontes de dados: um livro didático destinado ao ensino médio e selecionado pelo PNLD para o triênio 2018-2020; e aulas ministradas a estudantes do ensino médio de uma escola pública no ano de 2020. Por meio de análise documental e embasado sobretudo nos conceitos bakhtinianos de linguagem e de compreensão, o artigo examina, em primeiro lugar, um questionário do livro didático elaborado com base na leitura de poemas e, em seguida, um trabalho escolar realizado por uma estudante a partir da leitura de um livro literário. Os resultados revelam que questões fechadas de interpretação do texto literário tendem a desconsiderar a visão de mundo dos estudantes no processo de compreensão, ao passo que propostas mais flexíveis, por estarem abertas ao repertório cultural dos estudantes, tendem a propiciar leituras mais pessoais e subjetivas.

Palavras-chave: Literatura, Ensino, Flexibilidade, Compreensão.

STUDENTS' PERSONHOOD AND SUBJECTIVITY IN READING COMPREHENSION OF LITERARY TEXTS

Abstract

Based on a flexible, student-centered approach to reading comprehension instruction, this paper examines lesson plans from two different sources: a textbook selected by National Textbook Program [Programa Nacional do Livro Didático - PNLD] (2018-2020) for high school students; and lessons delivered to high school students of a public school in 2020. Grounded on Bakhtin's concepts of language and comprehension, this documentary analysis firstly examines a post-reading questionnaire from the textbook, and secondly looks into a task done by a student as a result of the reading of a literary text. The outcomes point out that closed questions, such as the ones provided by the textbook, are prone to neglect students' world view and prior knowledge in reading comprehension activities, whereas more flexible tasks are prone to have students interpret more personally and subjectively.

Keywords: Literature, Teaching, Flexibility, Comprehension.

PERSONALIDAD Y SUBJETIVIDAD DEL ALUMNO-LECTOR Y LA ESCOLARIZACIÓN DEL TEXTO LITERARIO

Resumen

Al proponer un enfoque flexible y centrado en el alumno para el trabajo de comprensión de textos, este artículo presenta y discute enfoques para enseñar lectura de textos literarios en la escuela a partir de dos fuentes de datos: un libro de texto para la escuela secundaria y

¹ Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professor da área de Letras no Instituto Federal de São Paulo, Campus Jundiaí. Contato: irando@ifsp.edu.br.

seleccionado por el PNLD para el trienio 2018-2020; y clases impartidas a estudiantes de secundaria en una escuela pública en 2020. A través del análisis de documentos y basado sobre todo en los conceptos bajtinianos de lenguaje y comprensión, el artículo examina primero un cuestionario de libro de texto elaborado a partir de la lectura de poemas y luego una actividad realizada por un alumno a partir de la lectura de un libro literario. Los resultados revelan que las cuestiones cerradas de interpretación del texto literario tienden a desconocer la visión del mundo de los estudiantes en el proceso de comprensión, mientras que las propuestas más flexibles, al estar abiertas al repertorio cultural de los estudiantes, tienden a aportar lecturas más personales y subjetivas.

Palabras-clave: Literatura, Enseñanza, Flexibilidad, Comprensión.

Introdução

Tradicionalmente, os papéis atribuídos aos integrantes escolares são claros e relativamente estáveis. Por essa razão, na sala de aula tal como ela é desenhada hoje, grande parte das ações dos docentes e/ou dos estudantes valida-se pela história e pelo senso comum. Em atividades de interpretação textual, por exemplo, é praxe que determinada tarefa realizada pelo estudante seja corrigida pelo docente, cujo discurso, apesar de não ser incontestável, raramente é refutado pelo aprendiz por razões óbvias que envolvem relações de poder marcadas por fatores como a competência e a autoridade do profissional docente.

Nas relações estabelecidas entre professor e estudante, o docente tem voz institucionalizada e o educando, muitas vezes, tende a ser “interditado” (FOUCAULT, 1996). Não é que o professor queira, necessariamente, exercer controle sob o educando. Trata-se de um senso comum entre os interlocutores da prática sociodiscursiva em que o docente, ciente de seu conhecimento, e o aluno, convencido da competência do educador, estabelecem uma espécie de “contrato não verbal” que designa as partes e determina seus “acordos”. Esse fator não é necessariamente negativo (já que, no que se refere ao conteúdo escolar, o professor “sabe mais” que o aluno) e, de certa forma e dentro de alguns limites, o *status quo* tende a se manter como está (em razão do “discurso autorizado” do docente).

No entanto, quando se espera contribuir na construção de leitores críticos, é necessário minimizar essas relações de poder, além de atribuir ao estudante papéis menos direcionados mediante tarefas de leitura mais flexíveis. Essa é a tese central defendida neste artigo, uma vez que concordamos com Bakhtin (2011) que o sujeito compreende enunciações discursivas a partir de sua visão de mundo já formada, de modo que não é possível apagar os conhecimentos prévios do estudante durante uma atividade de leitura. Apesar disso, nós, professores, muitas vezes tentamos fazê-lo, a fim de inculcar nos discentes conhecimentos que tomamos como

verdadeiros, com o intuito de propiciar a eles, a todo custo, uma informação/característica textual que consideramos essencial e inevitável para a sua formação. É por isso que é comum que o professor faça perguntas orais e, aguardando uma resposta específica, responda ele mesmo aos alunos (“isso, mas o que mais?”; “Isso, mas ainda tem mais uma coisa importante”). Trata-se, contudo, de uma visão paternalista em que limitamos, na melhor das intenções, a autonomia do aluno quanto à construção de sentidos acerca do material de leitura, alegando/justificando que é para o próprio “bem” deles.

Na tentativa de validar a tese anunciada no parágrafo anterior, este artigo é composto por duas seções analíticas e por um adendo. As seções respaldam-se nos conceitos de linguagem e compreensão (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2011) e de ensino de literatura (JOUVE, 2012) para analisar duas diferentes abordagens de ensino de leitura literária na escola. O adendo sintetiza as análises contidas em cada seção, além de inserir questões sobre o ensino-aprendizagem da literatura que ultrapassam as abordagens didáticas analisadas.

1. Objetividade e impessoalidade em questões fechadas

No processo de planejamento deste artigo, os primeiros parágrafos desta seção foram dispostos em seu desfecho, não com o intuito de relativizar a análise realizada ou de justificar o tratamento dado ao texto literário pelo material aqui analisado, mas de apresentar mais de uma visão acerca desse material e evitar um posicionamento antiético que olha apenas para determinados pontos do objeto de análise, com base no desejo de confirmação da tese defendida ou das hipóteses levantadas.

Entendemos que a linguagem, a leitura e o ensino-aprendizagem são elementos complexos e, portanto, propostas de ensino de leitura literária não são ou isso ou aquilo, boas ou ruins, mas práticas também complexas que podem conter pontos positivos e negativos. Por essa razão, é importante que os parágrafos mencionados estejam no início desta seção (não no seu fim) para não correremos o risco de convencer o leitor de algo que não se pretende defender: a invalidação ou inutilidade dos livros e materiais didáticos de língua portuguesa.

Em primeiro lugar, o tom de crítica empregado nesta seção não objetiva apagar os avanços do livro didático no Brasil. É de conhecimento comum que, em tempos não tão remotos, livros e cartilhas abordavam o ensino da leitura e da escrita com base em palavras soltas e em frases descontextualizadas. Quanto à literatura, textos fragmentados, com linguagem adaptada e moralismos são exemplos de uma época em que o livro didático “[...]”

configurava-se muito mais como instrumento de controle político-ideológico do Estado do que propriamente um instrumento de ensino e aprendizagem” (SANTOS, 2017, p. 115).

Os avanços dos livros didáticos contemporâneos são resultado, em partes, de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados nos anos 1990, e do aprimoramento dos critérios de avaliação adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Costa et. al. (2016) examinam, sob a óptica da Linguística Aplicada, a evolução da estrutura composicional dos livros didáticos de Língua Portuguesa publicados nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Os autores revelam que os livros mais recentes se preocupam mais com a contemplação de variedades de gêneros e de modalidades textuais e com o ensino contextualizado da gramática. Apesar disso, livros didáticos de língua portuguesa ainda usam abordagens questionáveis para o ensino de literatura e, portanto, não devem ser isentos de críticas. Santos (2017), por exemplo, avalia que os livros didáticos contemporâneos selecionados pelos órgãos educacionais do governo geralmente apresentam a literatura como cópia do real e como pretexto para “[...] explicar as transformações do passado, através da apresentação dos conteúdos literários: imagem, contexto histórico, biografia dos escritores literários, fragmentos e atividades” (SANTOS, 2017, p. 114). Com razão, o autor conclui que “essa disposição contribui para a imposição de uma verdade literária aos alunos e aos professores” (SANTOS, 2017, p. 114). E tal “verdade literária” fecha as possibilidades de interpretação, deixando o estudante na condição de receptor de sentidos pré-elaborados.

Em segundo lugar, o tom de crítica empregado nesta seção também não pretende ignorar a importância do livro didático ao professor das escolas públicas brasileiras, cujo tempo de preparação de aulas lhes é negado por meio de uma imposição de carga horária excessiva em sala de aula. No entanto, é justamente pelo efetivo uso do material pelo docente que os livros didáticos precisam abordar o texto literário de modo que permita uma formação que propicie, principalmente, a interação subjetiva do estudante-leitor com a obra lida. Além disso, a importância do livro didático não deveria servir para a manutenção do excesso de trabalho atribuído ao docente. Ou seja: se o material é importante apenas porque reduz o tempo de preparação de aula, seria melhor que ao docente fossem dadas melhores condições de trabalho e menos livros didáticos.

Em terceiro lugar, livros didáticos têm como objetivo principal fornecer ao professor atividades para o ensino de determinado conteúdo. Assim, é compreensível que esses materiais usem o texto como ponto de partida para o ensino de variados conhecimentos. Aliás, é recomendável que o ensino de elementos gramaticais seja abordado a partir de enunciados

concretos, contextualizados. Todavia, ainda é necessário romper com a ideia de que a leitura *per se* não propicia aprendizagem. É preciso enfatizar que a leitura (literária) é também uma fonte de conhecimentos; e não só de conhecimentos que se resumem a questões gramaticais apreendidas no ato de ler, mas também que dizem respeito à compreensão do mundo, do “outro” e de si mesmo.

Por último, as tarefas dos livros didáticos podem ser relevantes para a formação do leitor. Mesmo recursos simples, como o uso de questionário ao fim da leitura, muito comum nos livros didáticos, ajudam o aluno, por exemplo, a localizar e inferir informações, o que é importante para a compreensão textual. Como veremos na análise, a partir do próximo parágrafo, a compreensão textual orientada por esse tipo de atividade tende, no entanto, a direcionar a interpretação do aluno para uma resposta padrão e pouco pessoal acerca do texto literário.

A tarefa de leitura analisada pertence ao livro didático intitulado *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, elaborado por Cereja, Dias Vianna e Damien (2016). A tarefa, reproduzida no Quadro 1 deste artigo, é parte da seção “foco no texto”, descrita pelos elaboradores como um espaço de “[...] leitura e análise de textos representativos do assunto a ser trabalhado, com a finalidade de examinar os temas, os procedimentos formais e as características de cada período literário, tópico gramatical ou gênero, tendo em vista a frente trabalhada” (CEREJA, DIAS VIANNA & DAMIEN, 2016, p. 5).

Quadro 1 - Questionário pós-leitura em livro didático.

Você vai ler, a seguir, três poemas de Gregório de Matos. O primeiro é representativo da lírica amorosa; o segundo, da lírica religiosa; e o último, da poesia sátira do autor [poemas disponibilizados, na íntegra e sem adaptação, para a leitura].

1. No texto 1, a descrição da mulher é feita conforme as convenções poéticas do período barroco.
 - a. Na primeira estrofe, identifique e explique as figuras de linguagem utilizadas para retratar a figura feminina.
 - b. As figuras de linguagem contribuem também para construir a imagem de juventude da mulher. Explique como essa construção é feita.
 - c. Nos quartetos do soneto, há elementos da cultura greco-romana. Quais são esses elementos? Que efeitos de sentido eles produzem no texto?
2. No primeiro terceto do texto 1, o eu lírico associa a mocidade da mulher à flor.
 - a. Explique essa metáfora no contexto desse e do terceto seguinte.
 - b. De acordo com o eu lírico, o tempo converte a flor “Em terra, em cinza, em pó, em sombra, em nada”. Explique essa sucessão de metáforas.
 - c. A sequência de metáforas constrói outra figura de linguagem. Qual é ela?
3. O poema foi dedicado a Maria dos Povos, futura esposa do poeta. Com base nessa informação e nas do boxe “*Carpe Diem*”, responda:
 - a. No poema, como o tema *carpe diem* é abordado?

- b. O tema *carpe diem* é envolvido em sentimento de culpa? Justifique sua resposta utilizando elementos do texto.
4. Como você viu no capítulo 1, os textos do barroco abordam com frequência os conflitos humanos pela perspectiva dual, antitética, como pecado e perdão ou razão e fé. No poema, que conflitos duais são apresentados?

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2016, p. 202-204).

Analisamos o questionário considerando quatro aspectos: o grau de informatividade dos enunciados; a orientação interpretativa das questões; a “competência” leitora abordada; e o formato da tarefa. Apesar da categorização, esses quatro aspectos relacionam-se entre si.

Quanto à informatividade dos enunciados, constatamos que as questões trazem consigo diversas informações “prontas”, que não devem ser contestadas nem desveladas pelos próprios educandos. Ao indagar, por exemplo, “que conflitos duais são apresentados” no poema (questão 4), os elaboradores do material fazem para o estudante parte do trabalho interpretativo, pois afirmam haver tais conflitos. É dos alunos, portanto, o papel de identificar elementos que os próprios elaboradores, em sua leitura, desvelaram. Esse procedimento está presente em todas as questões, que, de maneira explícita ou implícita, apresentam constatações como: o poema é representativo da lírica amorosa; a descrição da mulher é feita em conformidade com determinadas características do barroco; há uso de figuras de linguagem que retratam a figura feminina; o poema apresenta elementos da cultura greco-romana; o eu lírico associa a mocidade da mulher à flor; o tema *carpe diem* é abordado no texto; etc. Por um lado, trata-se de um procedimento que pretende auxiliar alunos do ensino médio a visualizarem elementos relativamente complexos que foram previamente identificados por leitores “mais experientes” (os elaboradores do livro). Desse ponto de vista, as perguntas podem ser vistas como um “trampolim” dado ao estudante para que ele chegue mais longe, sendo capaz de encontrar, no texto, indícios linguísticos que justifiquem as constatações apresentadas pelos elaboradores do material. Esse procedimento pode ser observado, por exemplo, por meio dos verbos “justificar” e “explicar”, o último usado frequentemente nas questões. Por outro lado, as perguntas são direcionadas, fechadas e feitas com base no que outros leitores consideram essencial na leitura. Não se trata, portanto, de uma leitura essencialmente do aluno, mas para/no lugar do aluno. Não cabe ao estudante chegar a uma interpretação/conclusão a respeito do texto, mas justificar, esclarecer e comprovar uma interpretação feita por outras pessoas e a ele “dada”. Essa metodologia tende a desconsiderar duas das características da compreensão: a pessoalidade e a intersubjetividade.

Para Bakhtin (2011, p. 295), as “[...] palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e acentuamos”. Ou seja: a interpretação textual não vem pronta ao leitor e nem é única, pois “[...] compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 34). Desse modo, ao propor uma atividade de leitura, respeitar os signos já conhecidos pelos estudantes, isto é, respeitar a forma como eles compreendem o mundo, a sua bagagem cultural, é não apenas uma abordagem ética como também mais eficiente para a formação de leitores autônomos.

A defesa pelo respeito à bagagem cultural do estudante não pressupõe a exclusão de interpretações legitimadas sobre a obra. Aliás, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 63) explana que “a compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma”, de modo que informações contextuais são também importantes para compreender determinado texto. Nesse sentido, Jouve (2012, p. 146) lembra-nos de que “mesmo que tantos textos ainda nos falem, não podemos esquecer que eles se dirigiam em primeira instância aos leitores de seu tempo”, concluindo que “o primeiro papel do ensino é, então, munir o leitor da informação necessária para que as obras voltem a lhe falar”. Além disso, mesmo uma obra que já tenha sido compreendida em determinada situação social muito remota, ela pode ser compreendida (e ressignificada) em um tempo diferente. Sobre o tema, Jouve (2012, p. 147) afirma que “o texto literário também (e sobretudo?) extrai o seu valor dos conteúdos que antecipa. Uma obra passa para a posteridade quando é capaz de responder a outras questões, além daquelas que eram postas na época de sua criação”. Em outras palavras, não se trata de negar informações conceituais/históricas acerca de determinado texto literário lido pelo estudante, mas de evitar informações que tirem dos alunos a possibilidade de uma construção de sentidos de maneira autônoma, crítica e subjetiva.

No que se refere à orientação interpretativa das questões, evidenciamos que um ponto de vista é pré-apresentado aos educandos, reduzindo também a possibilidade de leituras pessoais e subjetivas. As questões giram em torno de conceitos abordados na disciplina Língua Portuguesa: figuras de linguagem, aforismo e escola literária. Por um lado, esses conceitos não são trabalhados *per se*, mas na relação com o texto, de modo que entendê-los pode ajudar o estudante a compreender melhor o contexto de produção, os ideais do eu lírico bem como o modo de construção dos efeitos de sentido. Por outro lado, tornar exclusivo esse tipo de

abordagem nega ao educando o direito de dialogar com o texto, de construir suas interpretações com base em suas vivências.

Observamos também que as questões enfatizam a promoção/avaliação de uma “competência” leitora: a identificação de informações/conceitos nos poemas. Tais informações/conceitos, quando implícitos no texto, geralmente são explicitados na própria questão pelos elaboradores do material, de modo a facilitar o processo de “interpretação”, fazendo um trabalho que poderia ser realizado pelo próprio estudante.

O último ponto é que o formato utilizado para desenvolver e avaliar a interpretação textual feita pelo educando é estruturado de tal modo que cabe ao estudante sempre responder e nunca perguntar/questionar/problematizar. Sobre o tema, há muitos anos estudiosos das estratégias de leitura orientam sobre a inversão desses papéis. Solé (1998, p. 110), por exemplo, observa que “[...] os professores dedicam a maior parte das suas intervenções a formular perguntas aos alunos”, defendendo que, “no entanto, alguém que assume responsabilidade em seu processo de aprendizagem é alguém que não se limita a responder às perguntas feitas, mas que também pode interrogar e se autointerrogar” (SOLE, 1998, p. 110).

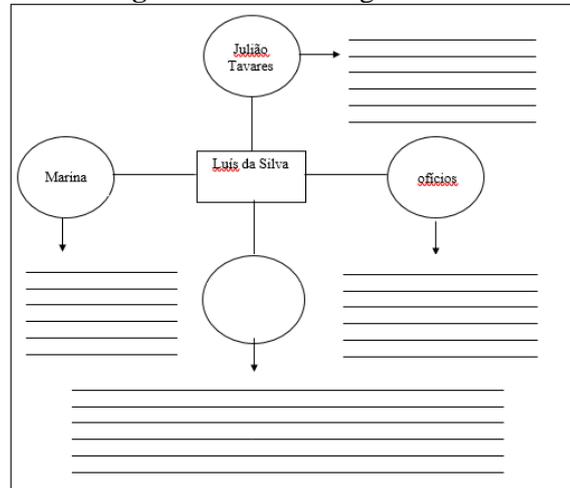
A análise do questionário proposto pelo livro didático evidencia que os alunos são colocados em posição de respondentes, isto é, eles não têm liberdade de decidir como os sentidos do texto lido serão construídos. Apesar de o tipo de questões ser sempre dissertativo, cabe aos estudantes localizar informações prontas, com poucas chances de trazerem para a leitura aspectos da personalidade e da subjetividade.

2. Vozes leitoras e flexibilidade em questões abertas

O corpus de análise utilizado nesta seção origina-se de aulas de língua portuguesa ministradas pelo autor deste artigo a uma terceira série de nível médio de uma escola pública pertencente à rede federal de ensino. As aulas foram ministradas no segundo semestre letivo de 2020 de maneira remota, em consequência do isolamento social provocado pela pandemia do coronavírus, e o trabalho foi orientado pela leitura do livro *Angústia*, de Graciliano Ramos. Com o intuito de contextualizar a proposta escolar, antes de analisarmos um trabalho escolar realizado por uma das estudantes, apresentamos e comentamos as tarefas solicitadas à turma durante a leitura da narrativa citada. Foram solicitadas quatro atividades, que serão reveladas levando em conta o grau de flexibilidade dado ao estudante, da menos à mais flexível.

Em uma das tarefas, os estudantes preencheram um “gráfico organizador”, adaptado de um trabalho anterior (MARTINS NETO, 2015, p. 135), que serviu como ponto de partida para a escrita das impressões pessoais do aluno em relação ao romance.

Figura 1 - Gráfico organizador



Fonte: Adaptado de MARTINS NETO (2015).

A tarefa norteia a interpretação do estudante, uma vez que indica o que deve ser feito a partir da leitura. No entanto, essa orientação permite que cada leitor registre as suas próprias impressões, sem o intuito de gerar respostas padrões que sejam, necessariamente, certas ou erradas. Além disso, o círculo em branco dá ao aluno certo direito de escolha, permitindo que ele acrescente na questão um ponto por ele considerado importante/interessante durante a leitura.

A tarefa posterior, que enfatizou o trabalho com a intertextualidade, é um pouco mais flexível que a apresentada anteriormente, como pode ser visto no quadro posterior:

Quadro 2 - Síntese dialogada.

Elabore uma “síntese dialogada” tendo como referência o livro *Angústia*, de Graciliano Ramos, e outro texto de sua escolha (romance, reportagem, vídeo, pintura etc.). A proposta é que você estabeleça um paralelo temático entre esses dois textos. Portanto, o primeiro passo é pensar em uma temática presente em *Angústia* que lhe faz lembrar de outro texto que já leu/assistiu/contemplou/ouviu durante a sua vida. Em seguida, desenvolva um texto escrito, entre 200 e 500 palavras, sobre essa temática, dialogando esses dois textos.

Fonte: Atividade escolar elaborada pelo professor (2020).

Assim como na tarefa anterior, a “síntese dialogada” limita a atividade do discente à produção de um texto escrito. Apesar disso, ao estudante é dada a possibilidade de escolher um texto de qualquer modalidade para fazer a relação com a narrativa. Além disso, a temática do

trabalho fica a critério do discente. Essa abertura fez com que os estudantes escolhessem diferentes temáticas (assassinato, casamento por interesse, traição, caracterização da mulher, aborto, vingança, luta de classes sociais etc.) e gêneros discursivos (filmes, séries televisivas, canções, poemas, livros, pinturas etc.). Os intertextos escolhidos variaram entre clássicos e contemporâneos, aclamados ou não pela crítica. Alguns exemplos são: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, *Senhora*, de José de Alencar, “O grito”, de Edvard Munch etc. Outros intertextos não se limitaram à ficção, citando casos reais e de repercussão nacional. Também houve relação da obra com o livro *O capital*, de Karl Marx. Apesar de a tarefa restringir o número de palavras (levando em conta as condições temporais do professor que lerá e corrigirá cada trabalho), observamos que a atividade propiciou a interação dos discentes com variadas áreas de conhecimento, possibilitando o entendimento de que a manifestação artística não é apenas deleite, mas também um ato social e político que dialoga com o contexto de produção e para além dele. Essas relações intertextuais não foram “dadas” aos discentes, o que teria acontecido se o docente tivesse escolhido o intertexto. Pelo contrário, as relações foram evidenciadas pelos próprios educandos, que tiveram o direito, inclusive, de trazer para o debate os seus repertórios culturais.

Foi também disponibilizado espaço para que os estudantes registrassem oralmente as suas impressões leitoras durante as aulas síncronas. Nesses momentos, o docente mediou o debate, relacionando as contribuições dos alunos, por exemplo, às características do Modernismo e ao estilo do autor. A participação no debate não foi obrigatória, de modo que os alunos ficaram à vontade para expressar suas opiniões ou apenas para ouvir o que os demais tinham a dizer.

Por último, o trabalho feito ao fim da leitura da obra é a tarefa mais flexível, ou seja, menos direcionada e mais aberta, conforme enunciado abaixo.

Quadro 3 - Trabalho final do livro *Angústia*, de Graciliano Ramos.

Produza um trabalho que expresse a sua interpretação a respeito do livro *Angústia*, de Graciliano Ramos. O trabalho contemplará: i) o enredo da obra, sem perder de vista o eixo central da história; ii) pelo menos uma das temáticas que permeiam a obra (ex.: assassinato, crime, condições de moradia, machismo, casamento por interesse, vingança etc.); iii) características físicas e psicológicas do personagem principal e de, pelo menos, mais um personagem; iv) suas impressões sobre a obra.

Fonte: Atividade escolar elaborada pelo professor (2020).

Apesar de apresentar uma série de instruções que direcionam o que é que o educando fará, as orientações não tendem a apagar a interpretação pessoal dos discentes. Isso porque são

eles que escolhem quais aspectos relativos ao enredo querem retratar, qual é o eixo central da história, qual temática e quais características físicas e psicológicas dos personagens querem abordar. É possível observar também que nem a modalidade nem o gênero discursivo são solicitados aos discentes. Como resultado, os estudantes apresentaram uma variedade de trabalhos, como: canção, paródia, canal literário, resenha crítica, mapa mental, meme, ilustração, banner, ficha criminal etc., sendo poema e episódio de podcast os gêneros mais frequentes.

Dessa variedade, o trabalho analisado neste artigo foi selecionado, primeiramente, considerando a possibilidade de manutenção de sigilo da identidade do educando. Esse critério eliminou as produções que continham a imagem do aluno, como vídeos. Também foram cortados trabalhos que utilizaram imagens retiradas de sites, inclusive aquelas cuja autoria é improvável de ser identificada. Assim, a análise de memes, por exemplo, não foi possível. Produções longas, como episódios de podcast, que chegaram a durar mais de vinte minutos, foram cortadas em razão da inviabilidade de analisar o trabalho na íntegra no espaço deste artigo. Dos trabalhos restantes, decidimos escolher um cujo gênero discursivo não fosse comumente abordado na escola. Desse modo, excluímos poemas, resenhas críticas, canções, paródias etc., e escolhemos um laudo psicológico.

A estudante produziu um laudo psicológico do personagem principal de *Angústia*, que teria buscado tratamento com um profissional após os acontecimentos narrados no livro. Ou seja: o trabalho apresentado pela discente amplia o enredo da narrativa, revelando uma leitora cuja imaginação ultrapassa as linhas impressas.

O laudo psicológico elaborado conta com cinco partes: identificação; motivo da demanda; avaliação da demanda; histórico; e assinatura. Com exceção do último item, que traz informações que comprometem o sigilo da identidade da estudante, o laudo será analisado seguindo as partes que o constituem, na ordem apresentada pela educanda.

Na “identificação” (Figura 2), a estudante inclui aspectos referentes às características do protagonista (nome, sexo, idade, estado civil e naturalidade), à sua profissão bem como ao espaço da narrativa (local de trabalho e endereço). Observamos que essa parte apresenta informações que estão, em geral, explícitas no texto. Nesse primeiro item, a educanda consegue informar, em forma de tópicos, uma visão geral do protagonista. Em atividades escolares mais tradicionais, é costume verificar se os estudantes conseguem identificar tais informações explícitas com perguntas como: *qual é o nome do protagonista? Qual a sua idade? Qual o seu*

endereço? Etc. Questões postas dessa forma, no entanto, não incentivam a autonomia nem a inventividade do educando.

Figura 2 - Laudo psicológico: identificação.

FICHA DE ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO

Identificação

Nome Luís da Silva Sexo M () F

Idade 35 Estado Civil solteiro Natural de Alagoas

Endereço Rua do Macena

Ofício Funcionário Público Local de trabalho Repartição

Fonte: Atividade escolar realizada por uma estudante (2020).

No segundo item, “motivo da demanda”, a estudante dá continuidade à caracterização do protagonista, mas enfatiza traços de sua personalidade, aliados à descrição do tempo da narrativa. Ademais, alguns pontos-chave do enredo são apresentados.

Figura 3 - Laudo psicológico: motivo da demanda.

Motivo da demanda

O paciente Luís da Silva, após ficar alguns meses acamado em estado de delírio, está se queixando de uma provável instabilidade psicológica. Ele relatou que teve uma infância difícil, com diversos episódios traumatizantes que o atormentam frequentemente. Além disso, ele contou que recentemente esteve em um relacionamento fracassado e que isso desenvolveu nele alguns impulsos violentos e adusos. Luís também se refere a um crime “inevitável” que cometeu, mas se nega a dar detalhes ou confessar tal ato. O paciente também relata que muitas vezes é tomado por impulsos incontroláveis que o tornam instável e que, diante disso, ele tem que fazer muito esforço para, segundo ele, readquirir sentimentos humanos”.

Fonte: Atividade escolar realizada por uma estudante (2020).

No que se refere ao tempo, *Angústia* não segue a ordem cronológica dos fatos. A narrativa inicia-se com Luís da Silva parcialmente recuperado depois de vários dias acamado em razão de um crime por ele cometido. As primeiras linhas narram: “julgo que ainda não me restabeleci completamente. Das visões que me perseguiram naquelas noites compridas umas sombras permanecem, sombras que se misturam à realidade e me produzem calafrios” (RAMOS, 2020, p. 1). Do ponto de vista cronológico, o fim da narrativa, que apresenta Luís da

Silva na cama em delírio, antecede o início do livro. O trabalho da estudante, todavia, apresenta esses fatos em ordem cronológica, situando o delírio e o coma do personagem (“após ficar alguns meses acamado em estado de delírio”) como anterior a sua recomposição parcial. Isso mostra que a aluna compreendeu a complexa e labiríntica ordem dos fatos da narrativa.

A ida ao psicólogo não é parte do enredo, mas uma invenção construída pela estudante para a realização do trabalho escolar. Observamos que o motivo da consulta ao profissional de saúde mental (“queixa de uma provável instabilidade psicológica”) é coerente com a seguinte constatação do personagem: “julgo que ainda não me restabeleci completamente”, em que o verbo “julgar”, na primeira pessoa do singular, condiz, no contexto em questão, com o adjetivo “provável”, enquanto o sintagma “não me restabeleci completamente” traduz a “instabilidade psicológica”.

Ainda sobre o tempo, a estudante estabelece um paralelo entre a infância e a idade adulta do protagonista, tal como é feito na obra, adicionando, no entanto, a ideia de trauma. Além de fazer parte da interpretação pessoal da estudante, o trauma é um conceito da psicologia, coerente, portanto, com o gênero discursivo escolhido.

No que se refere ao enredo, na parte “motivo da demanda” de seu trabalho, a estudante pontua episódios-chave que resumem as principais problemáticas do livro: “infância difícil”, “relacionamento fracassado” e “crime”. Os “motivos” da instabilidade psicológica de Luís da Silva descritos pela educanda dialogam, coincidentemente, com o conceito de “motivos” descrito por Franco Jr. (2003) a respeito do estudo do enredo: subtemas relacionados ao tema central e vinculados ao desenvolvimento da história e ao conflito dramático. A estudante inclui exatamente subtemas/ações que refletem nas principais decisões do protagonista, ou seja, que são relevantes ao conflito da narrativa e que permeiam a temática central da obra.

Quanto à caracterização do personagem principal, diferentemente de o que fez no item “identificação”, a estudante centra-se, nessa parte do trabalho, na descrição da personalidade de Luís da Silva, mencionando: instabilidade psicológica, impulsividade, ódio, violência e animalidade.

Sobre o último ponto, é evidente que a declaração feita pela aluna em “ele tem que fazer muito esforço para, segundo ele, readquirir sentimentos humanos” baseou-se no pensamento que Luís da Silva elaborou imediatamente antes de cometer o crime que desencadeou o seu coma: “fiz um esforço desesperado para readquirir sentimentos humanos” (RAMOS, 2020, p. 381). A avaliação feita pela aluna de que tal animalidade deveria fazer parte do “motivo da demanda” do paciente tem razão de ser, uma vez que o narrador atribui características

animalescas a humanos, inclusive a ele próprio, em vários outros momentos da história, como em: “quando eu vejo essa cambada, encolho-me, colo-me às paredes como um rato assustado. Como um rato exatamente” (p. 3-4); “sinto-me preso como um cachorro acorrentado, como um urubu atraído pela carniça” (p. 194); “um porco, parecia um porco. Essa comparação não me entristecia. Desejava ser como os bichos e afastar-me dos outros homens” (p. 426); “eu era um gato ordinário. Podia saltar em cima dela e abocanhá-la: ao pé das estacas podres que Vitória remove todos os meses, desafiava-me com os olhos e com os dentes miúdos” (p. 111). Por outro lado, Luís da Silva afirma-se, repetidamente, como possuidor de uma característica predominantemente humana: “sou um bípede, é preciso ter a dignidade dos bípedes” (p. 230). O narrador-personagem apresenta-se como uma moeda, que tem duas faces opostas uma à outra. Todavia, essas duas faces pertencem a um só ser, que entra em um conflito interior, angustiante e contínuo no decorrer da narrativa, entre o que se é e o que se quer ser: “Não sou um rato, não quero ser um rato” (p. 7).

Carvalho (2014, p. 104) analisa que “Luís é a própria figura da degradação, da animalização e do desajustamento social. E esse desajustamento, é claro, apresenta-se por meio da face da descrição desumanizadora”. A autora acrescenta que “o narrador quer se desvencilhar do comportamento que ele considera distante do que é humano, porque, dessa forma, seria possível se colocar na sociedade como ele gostaria: alguém a ser reconhecido como ‘o homem’, o ‘bípede’” (CARVALHO, 2014, p. 106). No entanto, Luís da Silva fracassa, pois, “[...] ao cometer um assassinato – ato de extrema violência – entra em choque com o que há de mais essencialmente humano: a atitude de afastar-se daquilo que há muito, entre outros fatores, diferenciou-nos dos animais” (CARVALHO, 2014, p. 114). É esse conflito e essa luta por querer sentir-se humano que a aluna descreve como um dos motivos da procura de Luís da Silva por tratamento psicológico.

No item posterior, “avaliação da demanda” (Figura 4), a estudante retoma alguns elementos já mencionados sobre o narrador-personagem, adiciona outros, bem como atribui características a duas outras personagens importantes na narrativa: Marina e Julião Tavares. Essa caracterização é aliada a partes importantes do enredo, como pode ser observado abaixo.

Figura 4 - Laudo psicológico: avaliação da demanda.

Avaliação da demanda

O paciente demonstrou ser um homem solitário e psicologicamente instável que vive em um constante estado de perturbação e angústia. Além disso, é nítido que ele ainda é perseguido por episódios traumatizantes de sua infância. No entanto, o que mais o afeta são os intensos sentimentos que ele nutre por Marina, que, segundo ele é uma mulher vaidosa e superficial, loira de olhos azuis e de um corpo sedutor. Também disse que eles se envolveram, chegando até a ficarem noivos mas ela rompeu o noivado para se relacionar com um homem mais rico, que ele alega não poder citar o nome. Durante a avaliação, Luís frequentemente pediu por cigarros, evidenciando um suposto vício.

Fonte: Atividade escolar realizada por uma estudante (2020).

Verificamos que a menção ao “relacionamento fracassado”, no tópico anterior, é agora ampliado, sintetizando ao leitor, de maneira linear, a história de tal relacionamento e incluindo o início (“eles se envolveram”), o “meio” (“chegando até a ficarem noivos”) e o fim (“ela rompeu o noivado para se relacionar com um homem mais rico”). Todavia, Luís não supera o término e é acometido por uma instabilidade emocional constante (“o que mais o afeta são os sentimentos que ele nutre por Marina”). Na interpretação da estudante, apesar de Luís carregar traumas da infância, o comprometimento de sua saúde mental é justificado sobretudo pela perda de Marina.

Em relação à caracterização dos personagens, a estudante apresenta Marina a partir do ponto de vista do protagonista (“segundo ele”), já que ele é o narrador e, na condição de paciente, é a única fonte de informação para a “psicóloga”. Portanto, a descrição de Marina (“uma mulher vaidosa e superficial, loira de olhos azuis e de um corpo sedutor”), é fiel aos traços presentes no livro: “era uma sujeitinha vermelhaça, de olhos azuis e cabelos tão amarelos que pareciam oxigenados” (RAMOS, 2020, p. 55). Quanto a Julião Tavares, a estudante limita-se ao adjetivo “rico”, que é, pelo menos aos olhos do narrador, o único motivo pelo qual Marina rompeu o relacionamento. Aliás, as diferenças entre classes sociais e a relação dos personagens com o dinheiro/lucro são pontos enfatizados na narrativa, de modo que outras características dadas pelo narrador a Tavares (“gordo”, “vermelho”, “risonho”, “patriota”, “falador”, “escrevedor”) são secundárias e não influenciam o desencadeamento do conflito dramático. Na verdade, o sentimento de repulsa quanto a Tavares parece resultar da “inveja” que Luís tem da boa condição financeira de seu inimigo, que se opõe ao sacrifício do protagonista para bancar o enxoval de seu não sucedido casamento com Marina. Além disso, o nome de Julião Tavares não é mencionado no laudo psicológico, pois, segundo a “psicóloga”, Luís da Silva não quer especificar o crime por ele cometido. Essa escolha da aluna dialoga com o fato de o

protagonista, nos fatos reais da narrativa, temer que descubram que ele é o autor do assassinato de Tavares.

Ainda em “avaliação da demanda”, Luís também é, mais uma vez, descrito pela estudante. De maneira geral, ela reitera informações desveladas anteriormente, mas acrescenta um novo ponto: o vício. Cabe informar que, na narrativa, a palavra “cigarro” é mencionada 65 vezes pelo narrador, sendo que 50 delas referem-se a ele próprio, como em “agora a falta de cigarros me afligia” (RAMOS, 2020, p. 370) e “é verdade que tenho o cigarro e tenho o álcool, mas quando bebo demais ou fumo demais, a minha tristeza cresce. Tristeza e raiva” (p. 4). Em uma leitura psicanalítica de *Angústia*, Rocha (2012, p. 22, *grifos nossos*) argumenta que “no texto graciliânico esboça-se [...] a indiferenciação postulada pela psicanálise acerca do bem e do mal, do certo e do errado, *do vício e da virtude*”. Portanto, o uso do tabaco, apesar de poder parecer, em uma primeira análise, irrelevante na obra, é destacado pela aluna de maneira certa para descrever o estado psicológico do protagonista.

Posteriormente, no item “histórico”, a estudante utiliza a mesma estratégia de retomada do que já foi dito anteriormente, mas de maneira um pouco mais detalhada.

Figura 5 - Laudo psicológico: histórico

Histórico

Luís da Silva é um homem solitário que vive uma vida relativamente monótona. Nascido no interior de Alagoas, ele teve uma infância difícil e uma vida complicada. Durante a avaliação, ele contou alguns acontecimentos que marcaram a sua vida, como as lições de mergulho que seu pai lhe dava quando criança, que quase o afogavam; lembrou-se da palmatória de seu mestre na escola, contou sobre a grosseria do seu chefe e sobre a sua vida de cigano. Luís, aparentemente, não possui ficha ou antecedentes criminais, apesar de se referir a um crime que cometeu por não conseguir controlar certos impulsos violentos. O crime em questão não foi confessado e ainda não se sabe se ele se confirma em um fato verdadeiro ou se foi um delírio do paciente.

Fonte: Atividade escolar realizada por uma estudante (2020).

A estudante retoma aspectos relacionados à infância, ao trabalho e ao crime de Luís. Sobre o primeiro ponto, a aluna descreve Luís como filho (“as lições de mergulho que seu pai lhe dava quando criança”) e como aluno (“palmatória de seu mestre na escola”), chegando à conclusão de que o personagem teve uma “infância difícil”. Sobre o segundo ponto, a estudante menciona a grosseria do chefe do funcionário público, cuja profissão representa uma das maiores frustrações do protagonista, e cujo salário não propiciava a ele ao menos uma moradia decente. Na opinião da estudante, trata-se de “uma vida complicada”. Sobre o terceiro ponto, o laudo insiste em afirmar que Luís, apesar de confessar ter cometido um crime, não esclarece o acontecimento, dialogando com o segredo que o protagonista quer manter na história original.

Ademais, a estudante acrescenta uma interpretação muito particular sobre a obra, indagando se Luís da Silva matara, de fato, o homem que lhe tirou a noiva ou se o acontecimento fora nada mais que uma imagem de seu delírio.

Por fim, no item “resumo da sessão: percepções e observações” do laudo psicológico (Figura 6), é confirmado o diagnóstico e informado o tipo de tratamento do paciente. Além disso, a estudante trata da relação entre autor e narrador.

Observamos que a estudante retoma o que já foi dito anteriormente, mas acrescenta diversos comentários pessoais a respeito do livro. Ela inicia com aspectos referentes ao tempo da narrativa (“seguindo uma ordem confusa, traçado frequentemente um paralelo entre passado e presente”). O adjetivo “confuso” representa a opinião da estudante, já que o narrador-personagem não nomeia assim a ordem dos fatos. Constatamos que a história real do livro e a história criada pela aluna (a consulta psicológica) dialogam em quase todos os aspectos. É como se a sessão terapêutica fosse o relato oral dos acontecimentos na vida de Luís, relato esse sintetizado em forma de laudo. A estudante inclui, no entanto, o tratamento psicológico na própria história, em um momento posterior aos acontecimentos narrados.

Figura 6 – Laudo psicológico: resumo da sessão

Resumo da sessão: percepções e observações

Luís relatou fatos e acontecimentos de sua vida seguindo uma ordem confusa, traço do frequentemente um paralelo entre passado e presente. Ele contou muito da sua história, infância e de acontecimentos recentes, como seu envolvimento com Marina, seus impulsos violentos e o seu “coma”. Luís também disse que pretende escrever um livro contando os fatos de sua vida e, pela maneira que ele lida com as palavras, eu acredito que o romance seria bem escrito e apresentaria uma profundidade psicológica interessante, que permitiria ao leitor entender e acompanhar seus sentimentos, possibilitando a vivência de diferentes e intensas emoções ao longo da leitura.

A partir da avaliação, conclui-se que Luís é uma pessoa que, devido a sua vida e trajetória, desenvolveu certos traumas e, no atual momento, se encontra diante de uma situação de extrema instabilidade psicológica. Nesse sentido, dado o seu estado emocional e psicológico, faz-se necessário um acompanhamento que atue no sentido de tentar desenvolver o controle dos impulsos nervosos e violentos do paciente que, normalmente, são ocasionados por sentimentos intensos, como amor, desejo, ciúmes, inveja e ódio.

Fonte: Atividade escolar realizada por uma estudante (2020).

Além disso, a escrita do livro é mencionada no laudo como uma possibilidade futura, como se ainda não existisse. Nesse ponto, a estudante sugere que o possível livro será narrado em primeira pessoa (“Luís também disse que pretende escrever um livro contando os fatos de sua vida”), assim como ocorre no original. Nesse mesmo comentário, a aluna prefere não

separar o autor (Graciliano Ramos) do narrador (Luís da Silva), situando a sessão psicológica no plano da ficção e não da realidade. Aliás, a escrita do livro não aparece por acaso, uma vez que Luís, além de funcionário público, é escritor. Sobre o possível livro a ser escrito pelo personagem, a aluna realiza uma interpretação bastante pessoalizada, revelando a sua própria impressão com a leitura: “acredito que o romance seria bem escrito e apresentaria uma profundidade psicológica interessante, que permitiria ao leitor entender e acompanhar seus sentimentos, possibilitando a vivência de diferentes e intensas emoções ao longo da leitura”.

De maneira geral, notamos que a tarefa escolar analisada apresenta uma interpretação pouco direcionada pelo docente, de modo que a estudante constrói os sentidos de maneira independente, sem basear-se em informações prontas sobre a narrativa. Trata-se de uma interação em que a bagagem cultural da aluna é respeitada, permitindo que a leitora encare a obra com a sua visão de mundo.

Adendo

Quando analisamos dados provenientes de diferentes fontes, tal como fizemos neste artigo, é importante ter o cuidado ético de examinar esses dados com a mesma postura teórico-metodológica, para não correremos o risco de perder o rigor científico para as crenças prévias do pesquisador. Neste artigo, como foi visto, as duas propostas de ensino de leitura foram analisadas com base no conceito de linguagem postulado por Bakhtin (2011), que descreve o sujeito da compreensão (leitor/ouvinte) como participante ativo do processo de construção de sentidos. Esse processo pressupõe, inclusive, as experiências e a visão de mundo daquele que compreende.

Esse cuidado ético, no entanto, carrega, em alguns tipos de estudo, um contraponto que merece ser observado neste trabalho: a segunda proposta analisada, aquela por nós aplicada em sala de aula, obviamente dialoga mais com os pressupostos teórico-metodológicos neste artigo defendidos, pois ela foi elaborada com base na linha teórica do professor, que também é autor deste artigo. A primeira proposta, aquela abordada no livro didático analisado, foi elaborada por profissionais que talvez tenham outros posicionamentos teóricos bem como outros objetivos no que se refere ao tratamento do texto literário na escola.

A respeito da abordagem dada à literatura na escola, concordamos com Jouve (2012) quando ele argumenta que temos todo o direito de dispensar, no quadro do ensino, o critério de satisfação das obras literárias, pois elas não existem unicamente como realidades estéticas; “são

também objetos de linguagem que - *peelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo* - merecem que nos interessemos por elas” (2012, p. 135, *grifos no original*).

Nesse processo de escolarização, é comum, no ensino médio, que o estudo do texto literário tenha como eixo central características de escolas literárias, figuras de linguagem etc., como propõe o livro didático aqui analisado. Quando o objetivo é envolver o aluno em um processo de interpretação, no entanto, consideramos que a abordagem mais adequada é aquela que permita ao aluno ler a obra com a sua visão de mundo, interferindo o docente o menos possível nesse processo.

É claro que a escolarização do texto literário, qualquer que seja o tipo, insere no processo de leitura um terceiro elemento entre a obra e o leitor. Esse terceiro elemento, o professor (e/ou o livro didático), teve acesso anterior à obra e propõe a atividade de leitura com base em concepções sobre leitura, literatura, aprendizagem etc. Nesse sentido, a literatura na escola impossibilita um diálogo direto entre estudante-leitor e obra, mas propostas mais flexíveis, como a apresentada neste artigo, cria situações de leitura literária mais próximas daquelas que ocorrem fora da sala de aula.

Para finalizar, retomamos que, na introdução deste artigo, comparamos as relações de poder entre estudante e docente com um “contrato não verbal” em que o docente, com discurso legitimado, tende a direcionar demasiadamente a interpretação do discente. Como exemplo dessa situação, podemos citar a proposta do livro didático aqui analisado. Observamos que a segunda proposta analisada também não escapa desse “contrato”, pois o aluno faz uma série de tarefas solicitadas pelo professor, que delineou objetivos educacionais específicos, sem a participação do aluno no processo de elaboração da aula. Todavia, as cláusulas desse “contrato” dão mais flexibilidade aos estudantes, que têm mais possibilidade de interpretar textos literários de maneira mais pessoal e subjetiva.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais de método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

- CARVALHO, R. M. **O bestiário em *Angústia* de Graciliano Ramos**: heranças e contornos. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Literários) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.
- CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- COSTA, A. C. S.; BARBOSA, F. T. L.; BRAGA, F. G. B.; COSTA, M. T.; FREITAS, P. S. S. Contribuição da Linguística Aplicada na elaboração do livro didático de língua portuguesa. **Educação & Linguagem**, v. 3, n. 1, 45-62, 2016.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FRANCO JR, A. Operadores de leitura da narrativa. In: BONICCI, T.; ZOLIN, L. O. (Org.). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: EDUEM, 2003, p. 22-56.
- JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- MARTINS NETO, I. **Estratégias de leitura**: relações entre as concepções do material Linguagens, Códigos e suas tecnologias: língua portuguesa e a prática docente. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP. 2015.
- RAMOS, G. **Angústia**. Rio de Janeiro: Record, 2020. (livro digital).
- ROCHA, D. S. **A escrita da angústia em Graciliano**: uma leitura psicanalítica. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2012.
- SANTOS, O. M. S. **A literatura e a escola**: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador (BA). 2017. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2017.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.